



¿El nivel socioeconómico de los padres determina su disposición a participar en la educación de sus hijos?: Un análisis de estudiantes que cursan enseñanza básica en Chile

Does Parents' Socioeconomic Status Determine Their Willingness to Participate in Their Offspring's Education?: A Study in Students Who Attend Primary Education in Chile

Eduardo Santander Ramírez^a  , Mariela Avendaño Casassas^b  , Patricia Soto de la Cruz^b  

^a Columbia University. Teachers College. 525 West 120th Street, Nueva York, 10027, Estados Unidos.

^b Universidad Finis Terrae. Facultad de Educación. Escuela de Educación Parvularia. Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia, Región Metropolitana, Santiago, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 22 de junio de 2022

Aceptado el 12 de octubre de 2022

Publicado el 01 de diciembre de 2022

Palabras clave:

participación parental
compromiso parental
educación básica

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 23, 2022

Accepted October 12, 2022

Published December 01, 2022

Keywords:

parental participation
parental engagement
primary education

La participación parental en la escuela se ha reconocido como un eje central en las políticas de mejora de la educación en Chile y el mundo. El fenómeno de la participación es complejo y puede asumir diversos tipos de intervención a lo largo del proceso de formación de los hijos. La literatura reconoce que el nivel socioeconómico de los padres y apoderados es un predictor de un mayor involucramiento en la educación de sus niños. A partir de datos de la 5.ª Encuesta Metropolitana de Familia y Educación, este estudio busca examinar su influencia en la disposición a participar decisiva o “comprometidamente” en la escuela, en contraposición con la participación más pasiva o meramente consultiva. Los resultados muestran que las familias chilenas de clase media tienen una disposición significativamente mayor que las de clases más bajas a una participación comprometida en la escuela. Por otro lado, se entrega evidencia que indica que, independiente del nivel socioeconómico, las familias se involucran más en el segundo ciclo de enseñanza básica que en el primero.

ABSTRACT

Parental participation in school has been recognized as a central axis in policies to improve education in Chile and the world. The phenomenon of participation is complex and can take on various types and forms of intervention throughout the education lifecycle of children. The literature recognizes that parents' socioeconomic level is a predictor of greater involvement in their children's education. Based on data from the 5th Education and Family Survey, this study sought to examine the influence of the socioeconomic level of parents and guardians on the willingness to participate decisively or 'committedly' in school, as opposed to more passive or merely consultative participation. The results show that Chilean middle-class parents tend to be significantly more willing than Chilean upper-class parents to be involved in school. On the other hand, evidence is provided that indicates that parents, regardless of socioeconomic level, tend to show greater willingness to get involved in the second cycle of primary education than in the first

© 2022 Santander Ramírez, Avendaño Casassas, & Soto de la Cruz. CC BY-NC 4.0

Introducción

La participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos ha sido reconocida como un factor clave en la mejora de la calidad y eficacia de la educación, especialmente de los sectores más vulnerables. La literatura reporta que los beneficios de una mayor colaboración entre la familia y la escuela no se circunscriben solo a una mejora del rendimiento escolar del estudiante, sino también de su autoestima académica, de sus disposiciones hacia la institución escolar y de su desarrollo socioafectivo (Epstein, 2013; Epstein & Sanders, 2000; Gubbins & Otero, 2020a; Sheldon & Jung, 2015; Tárraga et al., 2017; Vélez, 2009).

El abordaje de la participación de las familias en los procesos escolares se ha tematizado principalmente desde una perspectiva ecosistémica o desde un modelo de interacciones recíprocas entre la escuela, la familia y la comunidad escolar como “esferas superpuestas” (Epstein, 2013), que influyen directamente en las conductas y actitudes del niño hacia la escuela y su aprendizaje (Pizarro et al., 2013). Tanto las familias como la escuela y la comunidad tienen objetivos compartidos y complementarios: son corresponsables de generar condiciones y oportunidades para la formación amplia, el aprendizaje y el desarrollo integral del niño (Frey & Dupper, 2005).

La participación de las familias parecería tener una relevancia mayor cuando los hijos se encuentran en las

primeras etapas de su escolarización. La importancia de esta “alianza temprana” radicaría en “sentar las bases” para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, preparándolos para su ruta de aprendizaje posterior (Epstein & Connors, 1992). Como sostienen Stevenson y Baker (1987, p. 1356),

los padres parecen desconectarse de las actividades de la escuela una vez que sus hijos están en el “carril correcto”. O podría ser que los padres se sienten más competentes ayudando a sus hijos más pequeños que a los mayores.

La participación de padres, madres y apoderados en la institución escolar puede asumir diversas funciones y contenidos. Flamey et al. (1999) tipifican cinco modalidades, según grados crecientes de involucramiento: 1. el nivel informativo, referido a la disposición de la escuela a informar a los padres sobre el proyecto institucional; 2. el nivel colaborativo, asociado a la participación de los padres en actividades, ceremonias y eventos escolares y en otras tareas de gestión operacional de la escuela (por ejemplo, conseguir recursos económicos para obras de infraestructura y/o equipamiento escolar); 3. el nivel consultivo, consistente en el vínculo de la institución escolar con órganos colegiados (por ejemplo, los centros de padres) para retroalimentar y comunicar decisiones relevantes sobre el proyecto institucional y el quehacer general de la escuela, desde la infraestructura hasta la planificación de actividades; 4. el nivel de toma de decisiones con relación a objetivos, acciones y recursos, en el que las familias pueden asumir responsabilidades en comisiones de negociación y deliberación sobre los diversos procesos que se desarrollan en la escuela (por ejemplo, consejos escolares); y 5. un último nivel, de mayor complejidad, llamado “nivel de control de eficacia”, en el que padres, madres y apoderados cumplen un rol de supervisores del desempeño institucional, la gestión administrativa y los resultados pedagógicos, sirviendo como agentes a los que se debe rendir cuentas.

Estos dos últimos niveles se han conceptualizado como una forma de participación parental en un sentido político-democrático y de construcción de ciudadanía. En ellos, padres, madres y apoderados se involucran activamente en la toma de decisiones dentro de un establecimiento, con el objetivo de presionar a la escuela para ofrecer una enseñanza de calidad, exigir información acerca de sus alumnos y enfrentar colectivamente los problemas internos que se podrían dar (Valdés & Urías, 2011; Valdés et al., 2013). Gatt y Petreñas (2012) denominan a este tipo “participación decisiva”, para distinguirla de la recepción pasiva de información o de la mera participación consultiva a través de centros escolares de padres, madres y apoderados.

Otro dispositivo teórico consiste en diferenciar entre “involucramiento parental” (PI, por las siglas en inglés de *parental involvement*) y “compromiso parental” (PE, por las siglas en inglés de *parental engagement*). Mientras el PI se refiere principalmente a la participación de las familias en eventos escolares y en instancias de transferencia de información por parte de la escuela (por ejemplo, reuniones de apoderados o reuniones con el profesor para comunicar resultados escolares), el PE supone una mayor movilización de la “agencia parental” y se asocia a una inserción mucho más activa en los procesos escolares del

niño y en las estrategias institucionales de la escuela para promover el éxito académico, el aprendizaje significativo y la integración social (Emerson et al., 2012; Goodall & Montgomery, 2014).

La literatura internacional sostiene que las familias de mayor nivel socioeconómico tenderían a involucrarse más en los procesos escolares de sus hijos (Abrams & Gibbs, 2002; Benson & Martin, 2003; Lareau, 2002; O’Connor, 2001), lo que agregaría una obstáculo a la calidad de experiencia escolar de los niños de contextos más desaventajados. Las explicaciones que se han ofrecido para este hallazgo se relacionan con que los padres de nivel socioeconómico bajo se enfrentan a mayores barreras personales para participar en la escuela —la falta de tiempo, el exceso de trabajo, los problemas de salud mental o la falta de confianza en sus habilidades intelectuales—, así como a barreras institucionales que impone la propia cultura de la escuela —como las actitudes prejuiciosas de los profesores hacia la familia de los estudiantes o el uso de un lenguaje demasiado técnico que los padres perciben como ajeno— (Eccles & Harold, 1996; Razeto, 2016; Van Velsor & Orozco, 2007; Weiss et al., 2005). Otros estudios han indagado en la relación entre el nivel socioeconómico de los padres y la participación parental en la casa (por ejemplo, ayudando en las tareas escolares de sus hijos) y en las actividades organizadas por la escuela. La evidencia apuntaría a que las familias de nivel socioeconómico más alto tenderían a participar significativamente más en las actividades organizadas por la escuela que sus pares de nivel socioeconómico más bajo, pero el efecto del capital económico y cultural sería mucho menor en la participación parental casa adentro (Buckingham et al., 2013; Gubbins & Ibarra, 2016; Gubbins & Otero, 2020a).

En Chile, desde la década de los 80, se instaló una política de elección escolar (*school choice*) cuyo principio básico es que la libre elección de establecimientos por parte de las familias obligaría a las escuelas a competir entre sí, impulsándolas a desarrollar acciones académicas para mejorar la diversidad y calidad de su oferta educativa. El resultado de esta competencia sería que las instituciones con malos resultados saldrían del mercado educacional, dejando solo a aquellas que logren ajustarse a las exigencias parentales de diversidad, calidad y eficiencia en la provisión (Chubb & Moe, 1990). La evidencia actual informa que Chile tiene un sistema altamente polarizado y segregado por nivel socioeconómico de las familias (Bellei, 2013). En efecto, presenta uno de los niveles más altos de segregación socioeconómica entre los países que participan en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) (OCDE, 2010). Uno de los factores que contribuyen a esta alta segregación escolar guarda relación directa con las inclinaciones de las familias. Los padres podrán tener preferencias particulares asociadas a ciertos símbolos de estatus que ofrecen las escuelas (por ejemplo, las bilingües o confesionales) o bien preferencias de composición socioeconómica del alumnado, lo que empujaría a las familias a elegir establecimientos educacionales socialmente más homogéneos o de un nivel que identifican como similar al suyo (Valenzuela et al., 2010, p. 220).

La evidencia empírica en Chile sobre el efecto del nivel socioeconómico y educacional de los padres en la

participación o compromiso parental con la escuela no es muy abundante. La mayoría de los estudios se enmarca dentro de la corriente de la “efectividad escolar”, según la cual una buena relación entre familias y escuela permitiría mejores resultados educacionales de niños en contextos de pobreza y desventaja sociocultural (ver, por ejemplo, [UNICEF & Ministerio de Educación de Chile, 2004](#)). Otras investigaciones en el país se han dedicado más a la relación entre participación parental y resultados académicos. Por ejemplo, [Lara y Saracostti \(2019\)](#), usando una muestra de padres y apoderados en escuelas públicas vulnerables, identificaron tres perfiles de participación parental (bajo, medio y alto), y encontraron que los niños cuyos padres tenían perfiles de involucramiento medio y alto mostraban mejor rendimiento académico que los niños con padres de perfil de involucramiento bajo.

En otro estudio, [Gubbins y Otero \(2020b\)](#) exploraron el efecto de la participación parental en el desempeño académico en lenguaje y matemática de niños que cursaban sus primeros años de educación en escuelas de bajo nivel socioeconómico. Los resultados muestran que la participación parental no tuvo efectos significativos en los resultados académicos de los niños ni en lenguaje ni en matemática. Los mismos autores exploraron también la contribución de las expectativas educacionales, la percepción de autoeficacia parental y la información provista por la escuela en la participación en la casa y en la escuela de familias cuyos niños cursaban los primeros años de educación. Los resultados mostraron que la información provista por la escuela era un predictor clave de la participación de los padres no solo en la escuela, sino también en los procesos educacionales de sus hijos en la casa ([Gubbins & Otero, 2020a](#)).

Por otro lado, un estudio de validación que evaluó las propiedades psicométricas de un instrumento de prácticas parentales en un grupo de apoderados de estudiantes que cursaban enseñanza básica en establecimientos públicos, subvencionados y particulares encontró que las familias hacían un uso escaso de los espacios disponibles para la incidencia en la toma de decisiones y la gobernanza de la escuela, y que limitaban su participación a actos, celebraciones y ceremonias institucionales ([Gubbins & Ibarra, 2016](#)). En este sentido, [Gubbins \(2011\)](#) manifiesta que los padres y apoderados de niños que asisten a colegios pagados presentan mayor interés en participar como delegados ante el centro de apoderados, mientras que sus pares de colegios municipales o parcialmente subvencionados por el Estado prefieren participar en actividades organizativas de la escuela, aunque depende mucho de su disponibilidad de tiempo y energía. Por último, no se cuenta con evidencia empírica en Chile que aborde la variabilidad de la participación parental en el aprendizaje de sus hijos según la etapa de formación en la que se encuentran.

Aprovechando esta brecha, nuestro estudio busca evaluar la contribución del nivel socioeconómico y educacional de los padres y apoderados de niños que cursan enseñanza básica en su compromiso parental con la escuela.

A partir de la revisión de la literatura, se buscan probar las siguientes hipótesis empíricas:

1. Las familias de nivel socioeconómico alto manifiestan una mayor disposición a un compromiso pa-

rental o “participación decisiva” con la escuela que sus pares de nivel socioeconómico bajo o medio.

2. El interés por un compromiso parental o “participación decisiva” de las familias es mayor en el primer ciclo de enseñanza básica (1.º a 4.º básico) que en el segundo ciclo (5.º a 8.º básico), independientemente del nivel socioeconómico o educacional de padres, madres y apoderados. Es decir, el compromiso parental tiende a ser menor en la medida que el niño avanza en su formación.

Metodología y materiales

Muestra

La fuente de los datos es la 5.ª Encuesta Metropolitana de Familia y Educación ([Universidad Finis Terrae, 2015](#)),¹ realizada por el Centro de Estudios e Investigación sobre Familia de la Universidad Finis Terrae en 2015. La Universidad Finis Terrae es una universidad privada católica ubicada en la Región Metropolitana de Santiago. El muestreo de la encuesta fue aleatorio, multietápico, con afijación proporcional por comunas y un error muestral del 3 %. La población objetivo correspondió a personas adultas, de 18 años o más, que residían en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y contaban con al menos un hijo o hija en la educación escolar. La Región Metropolitana es la región urbana más poblada de Chile: concentra a la mitad de la población del país (aproximadamente 8 millones de personas). La muestra es representativa de la población objetivo, cuya distribución considera la proporción poblacional (ponderada) de cada comuna. Para este estudio, se tomó una submuestra de los padres y apoderados con hijos en educación básica.

En Chile, la educación básica contempla ocho años de escolarización (de 1.º a 8.º básico), dividido en dos ciclos de formación: de 1.º a 4.º básico (primer ciclo) y de 5.º a 8.º básico (segundo ciclo). En general, los niños comienzan su educación básica a los seis años y la terminan a los trece. La [Tabla 1](#) exhibe la distribución de la muestra en ambos ciclos. La muestra final fue de 678 padres, madres y apoderados con al menos un hijo en la enseñanza básica (de primero a octavo básico).

Tabla 1. Muestra.

| | n | % | |
|-------------------|------------|-------|-------|
| I ciclo | 1.º básico | 179 | 44 % |
| | 2.º básico | 84 | 21 % |
| | 3.º básico | 77 | 19 % |
| | 4.º básico | 68 | 17 % |
| | Total | 408 | 100 % |
| II ciclo | 5.º básico | 63 | 23 % |
| | 6.º básico | 69 | 26 % |
| | 7.º básico | 57 | 21 % |
| | 8.º básico | 81 | 30 % |
| Total | 270 | 100 % | |
| Total del estudio | 678 | 100 % | |

Elaboración: Autores (2022).

¹ En el Anexo se encuentra la ficha técnica de la encuesta.

Método

Para el análisis descriptivo, se estiman coeficientes chi cuadrado de asociación entre la variable *compromiso parental* o *participación decisiva* y la variable independiente *grupo socioeconómico*. Luego, se estiman seis modelos de regresiones logísticas con las variables dependientes del compromiso parental. Para la interpretación de los modelos, se ocuparán *odds ratio*. Los datos fueron analizados en el paquete estadístico SPSS, versión 29.

Variables

Las variables dependientes serán seis variables *dummy* sobre si padres, madres y apoderados están de acuerdo o no con seis afirmaciones acerca del compromiso parental con la escuela o la participación decisiva. Las afirmaciones se refieren a: 1. la discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio; 2. la evaluación de la calidad de gestión del director; 3. la evaluación del desempeño de los profesores; 4. la administración de los recursos del colegio; 5. el apoyo a los profesores en la sala de clases; y 6. la elaboración del reglamento de disciplina. Se realizó un análisis psicométrico de fiabilidad o consistencia interna de la variable dependiente, para evaluar la correlación entre los ítems o reactivos del constructo, y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,829. La literatura muestra que alfas sobre 0,7 exhiben una gran bondad de ajuste del constructo (Nunnally, 1995). Se elimina la categoría de “indiferencia” (“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”), considerando su irrelevancia tanto teórica como estadística para la explicación de actitudes o preferencias valóricas, ya que violaría el supuesto de unidimensionalidad (Andrich et al., 1997; Dubois & Burns, 1975).

La variable independiente del estudio será *grupo socioeconómico* (GSE). Esta variable es un tipo de clasificación de los hogares que combina factores económicos (ingreso) con factores sociales (educación y ocupación del principal sostén del hogar) ligados al estatus. En Chile, esta variable asume generalmente cinco valores en orden decreciente de nivel socioeconómico: ABC1, C2, C3, D y E. Otra variable será el ciclo básico (primero o segundo) en que se encuentra el estudiante. Además de estas, se utilizarán otras variables independientes sociodemográficas para control de los resultados.

Tabla 2. Variables.

| Tipo | Variable | Atributo |
|--|--|---|
| Dependiente | | |
| Compromiso parental con el aprendizaje de sus hijos o “participación decisiva” | 6 variables <i>dummy</i> de acuerdo o desacuerdo sobre el compromiso parental con el aprendizaje de sus hijos (o “participación decisiva”) | Muy en desacuerdo + En desacuerdo Muy de acuerdo + De acuerdo (Se elimina categoría “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”). |
| Independientes | | |
| | Curso de educación básica del niño | Primero básico Segundo básico Tercero básico Cuarto básico Quinto básico Sexto básico Séptimo básico Octavo básico |
| | Ciclo de educación básica del niño | Primer ciclo básico (1.º-4.º) Segundo ciclo básico (5.º-8.º) |

| Grupo socioeconómico del jefe de hogar | | ABC1 (categoría de referencia) C2 C3 D E |
|--|---------------------------------------|--|
| Controles sociodemográficos | | |
| Sexo | Sexo del padre o apoderado | Mujer (categoría de referencia) Hombre |
| Estado civil | Estado civil de padre/madre/apoderado | Soltero (categoría de referencia) Casado/conviviente Separado/divorciado |
| Edad | Edad del padre o apoderado | Variable continua |

Elaboración: Autores (2022).

Resultados

¿Disminuye la disposición a la participación parental decisiva en la medida en que el niño avanza en la enseñanza básica?

La **Tabla 3** muestra las diferencias en distintos ítems de participación parental decisiva según el curso de enseñanza básica en que está el estudiante. Los tests de asociación bivariada chi cuadrado solo reportaron asociación estadística significativa entre el curso y el grado de acuerdo con las afirmaciones “Apoyar a los profesores en la sala de clases” ($X^2 = 25,5; p < 0,01$) y “Elaboración del reglamento de disciplina” ($X^2 = 21,8; p < 0,01$). Un 72 % de los padres y madres con un hijo en 8.º básico estuvo muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación “Apoyar a los profesores en la sala de clases”, comparado con el 44 % de aquellos con un hijo en 1.º básico ($p < 0,05$), aunque no se encontraron diferencias estadísticas con quienes tienen hijos en otro nivel. Con relación a la afirmación “Elaboración del reglamento de disciplina”, solo se encontraron diferencias entre los padres con un hijo en 5.º básico y quienes tenían hijos en 1.º básico: los primeros manifiestan mayor acuerdo con la afirmación (72 %) que los segundos (46 %).

Tabla 3. Ítems de disposición a participación parental decisiva según el curso de educación básica del niño.

| | | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º | 8.º | Total |
|--|---------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------|
| Discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio | ED + MD | 31 % ^a | 27 % ^a | 33 % ^a | 21 % ^a | 24 % ^a | 27 % ^a | 39 % ^a | 26 % ^a | 28 % |
| | A + MA | 69 % ^a | 73 % ^a | 67 % ^a | 79 % ^a | 76 % ^a | 73 % ^a | 61 % ^a | 74 % ^a | 72 % |
| Evaluación de la calidad de gestión del director | ED + MD | 35 % ^a | 30 % ^a | 21 % ^a | 38 % ^a | 26 % ^a | 41 % ^a | 39 % ^a | 25 % ^a | 32 % |
| | A + MA | 65 % ^a | 70 % ^a | 79 % ^a | 62 % ^a | 74 % ^a | 59 % ^a | 61 % ^a | 75 % ^a | 68 % |
| Evaluación del desempeño de profesores | ED + MD | 34 % ^a | 34 % ^a | 19 % ^a | 30 % ^a | 27 % ^a | 28 % ^a | 29 % ^a | 26 % ^a | 29 % |
| | A + MA | 66 % ^a | 66 % ^a | 81 % ^a | 70 % ^a | 73 % ^a | 72 % ^a | 71 % ^a | 74 % ^a | 71 % |
| Administración de los recursos del colegio | ED + MD | 44 % ^a | 50 % ^a | 40 % ^a | 42 % ^a | 22 % ^a | 43 % ^a | 42 % ^a | 33 % ^a | 41 % |
| | A + MA | 56 % ^a | 50 % ^a | 60 % ^a | 58 % ^a | 78 % ^a | 57 % ^a | 58 % ^a | 67 % ^a | 59 % |
| Apoyar a los profesores en la sala de clases*** | ED + MD | 56 % ^a | 41 % ^{ab} | 30 % ^b | 43 % ^{ab} | 42 % ^{ab} | 32 % ^{ab} | 42 % ^{ab} | 28 % ^{bc} | 42 % |
| | A + MA | 44 % ^a | 59 % ^{ab} | 70 % ^b | 57 % ^{ab} | 58 % ^{ab} | 68 % ^{ab} | 58 % ^{ab} | 72 % ^{bc} | 58 % |

| | | | | | | | | | | |
|--|---------|-------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------|
| Elaboración del reglamento de disciplina** | ED + MD | 54 % ^a | 56 % ^{a,b} | 33 % ^{a,b} | 39 % ^{a,b} | 28 % ^b | 42 % ^{a,b} | 44 % ^{a,b} | 38 % ^{a,b} | 44 % |
| | A + MA | 46 % ^a | 44 % ^{a,b} | 67 % ^{a,b} | 61 % ^{a,b} | 72 % ^b | 58 % ^{a,b} | 56 % ^{a,b} | 62 % ^{a,b} | 56 % |

Notas:

1. ED + MD: Suma a quienes están en desacuerdo o muy en desacuerdo con esa afirmación. A + MA: Suma a quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación. No se consideró a quienes opinaron “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

2. *** Test chi cuadrado significativo al $p < 0,01$.

3. Se ejecutaron pruebas de Bonferroni para comparación estadística de proporciones de columna. Los subíndices con letras distintas significan diferencias significativas a $p < 0,05$.

Elaboración: Autores (2022).

En la **Tabla 4** se evaluaron las diferencias por cada ítem de participación parental decisiva por ciclo de enseñanza básica del niño. Se reportaron asociaciones bivariadas significativas por test chi cuadrado entre ciclo de enseñanza básica y las afirmaciones “Administración de los recursos del colegio” ($X^2 = 4,71; p < 0,05$), “Apoyar a los profesores en la sala de clases” ($X^2 = 6,59; p < 0,05$) y “Elaboración del reglamento de disciplina” ($X^2 = 5,61; p < 0,05$). En estas tres afirmaciones, los padres con hijos en segundo ciclo básico manifestaron mayor acuerdo que los padres con hijos en primer ciclo básico.

Tabla 4. Ítems de disposición a participación parental decisiva según el ciclo de educación básica del niño.

| | | 1.º ciclo | 2.º ciclo | Total |
|--|---------|-------------------|-------------------|-------|
| Discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio | ED + MD | 29 % ^a | 28 % ^a | 28 % |
| | A + MA | 71 % ^a | 72 % ^a | 72 % |
| Evaluación de la calidad de gestión del director | ED + MD | 32 % ^a | 33 % ^a | 32 % |
| | A + MA | 68 % ^a | 67 % ^a | 68 % |
| Evaluación del desempeño de profesores | ED + MD | 31 % ^a | 27 % ^a | 29 % |
| | A + MA | 69 % ^a | 73 % ^a | 71 % |
| Administración de los recursos del colegio** | ED + MD | 44 % ^a | 35 % ^b | 41 % |
| | A + MA | 56 % ^a | 65 % ^b | 59 % |
| Apoyar a los profesores en la sala de clases** | ED + MD | 46 % ^a | 35 % ^b | 42 % |
| | A + MA | 54 % ^a | 65 % ^b | 58 % |
| Elaboración del reglamento de disciplina** | ED + MD | 48 % ^a | 38 % ^b | 44 % |
| | A + MA | 52 % ^a | 62 % ^b | 56 % |

Notas:

1. ED + MD: Suma a quienes están en desacuerdo o muy en desacuerdo con esa afirmación. A + MA: Suma a quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación. No se consideró a quienes opinaron “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Esta categoría se elimina para efectos de controlar solo el acuerdo o el desacuerdo con la variable dependiente.

2. ** Test chi cuadrado significativo al $p < 0,05$.

3. Se ejecutaron pruebas de Bonferroni para comparación estadística de proporciones de columna. Los subíndices con letras distintas significan diferencias significativas a $p < 0,05$.

Elaboración: Autores (2022).

La **Tabla 5** muestra las estimaciones logísticas binarias de variables independientes sobre el acuerdo/desacuerdo en la participación parental decisiva. Como hallazgo general, se evidencia que los padres de clase media (particularmente los del grupo C) tienden a tener una mayor valoración por

la participación parental decisiva que sus pares de clase alta (grupo ABC1). La probabilidad de que los padres del grupo C estén de acuerdo con participar en la discusión y elaboración del proyecto educativo son 2,2 veces más altas que las del grupo ABC1 ($p < 0,05$); 1,7 veces más altas para la evaluación de la calidad de la gestión del director ($p < 0,1$); 1,8 veces más altas para la evaluación del desempeño de los profesores ($p < 0,5$); 1,9 veces más altas para la administración de los recursos del colegio; 3,1 veces más altas para apoyar a los profesores en la sala de clases ($p < 0,01$); y 1,95 más altas para la elaboración del reglamento de disciplina.

Resulta llamativo consignar que los padres del grupo socioeconómico más bajo tienen 2,6 veces más probabilidad de estar de acuerdo con la afirmación “Apoyar a los profesores en la sala de clases” que sus pares de clase alta ($p < 0,05$).

Con respecto a las otras variables independientes, las apoderadas mujeres tienden a declarar mayor disposición a una participación parental decisiva que los apoderados hombres, en tres de las seis afirmaciones. Por ejemplo, las mujeres tienen 1,54 más probabilidades de estar de acuerdo con la afirmación “Apoyar a los profesores en la sala de clases” que los hombres ($p < 0,05$).

El estatus civil del padre, la madre o el apoderado no muestra una relación significativa con la disposición a participar decisivamente. La edad tiene una relación positiva y significativa con la inclinación a participar decisivamente, pero los *odds* son bajos.

¿Los padres de clase alta tienen mayor disposición a una participación parental decisiva que los padres de clase media o baja?

Tabla 5. Regresiones logísticas binarias del nivel socioeconómico del padre o apoderado sobre el acuerdo/desacuerdo en ítems de participación parental decisiva.

| | | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
|--|---------------------|--------|--------|---------|--------|---------|---------|
| GSE (ABC1 = grupo de referencia) | B2 | 1,4 | 1,65 | 2,63*** | 1,62 | 2,99*** | 1,65 |
| | C | 2,2** | 1,73* | 1,82** | 1,89** | 3,10*** | 1,95** |
| | D | 1,1 | 0,50** | 0,48** | 0,93 | 1,74 | 1,07 |
| | E | 0,9 | 0,66 | 1,24 | 1,22 | 2,60** | 1,26 |
| Sexo del padre o apoderado (mujer = categoría de referencia) | Hombre | 1,2 | 0,93 | 0,85 | 0,71* | 0,65** | 0,67* |
| | Separado/divorciado | 3,3** | 1,02 | 0,96 | 0,91 | 1,32 | 1,35 |
| Estado civil del padre o apoderado (soltero = categoría de referencia) | Casado/conviviente | 0,9 | 0,92 | 0,77 | 1,30 | 1,03 | 1,07 |
| | Años de edad | 1,02** | 1,02** | 1,04*** | 1,02* | 1,03*** | 1,03*** |
| Constante | | 0,8 | 1,01 | 0,61 | 0,55 | 0,20 | 0,28 |
| R ² de Nagelkerke | | 0,07 | 0,07 | 0,12 | 0,04 | 0,08 | 0,08 |
| N | | 676 | 676 | 676 | 676 | 676 | 676 |

Notas:

1. M1: Discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio; M2: Evaluación de la calidad de gestión del director; M3: Evaluación del desempeño de profesores; M4: Administración de los recursos del colegio; M5: Apoyar a los profesores en la sala de clases; M6: Elaboración del reglamento de disciplina.

2. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

3. Se presentan *odds ratio*.

Elaboración: Autores (2022).

Discusión y conclusiones

La participación de las familias en la escuela se ha posicionado como un factor clave en la calidad de la educación que reciben los hijos. La evidencia ha reportado que mientras más participan las familias, mejores son los resultados educacionales de los niños, tanto en términos académicos y en cuanto a la disminución de las tasas de repitencia e inasistencia a la escuela, como en términos no académicos, con menores problemas de disciplina y una mayor disposición al estudio (Lara & Saracosti, 2019; Tárraga et al., 2017). Por otro lado, se ha documentado que los padres y apoderados de mayor nivel socioeconómico tienden a mostrar un involucramiento mayor en los procesos escolares de sus hijos. Para este fenómeno se han entregado diversas explicaciones, desde la mayor disposición de tiempo que tienen las familias de mayor nivel socioeconómico y la sensación de incapacidad e insuficiencia de los padres de nivel bajo para asumir un rol más significativo en la educación de sus hijos o en la gestión de los procesos pedagógicos de la escuela, hasta un lenguaje excesivamente técnico y formal de la institución escolar que intimidaría a las familias de nivel bajo (LaRocque et al., 2011). Por otro lado, la literatura afirma que es deseable que los padres busquen involucrarse en las etapas más tempranas de educación de sus hijos, ya que es entonces cuando se sientan las bases para el aprendizaje y una adecuada transición a la socialización escolar (Epstein & Connors, 1992).

Las investigaciones sobre participación escolar de padres la dividen fundamentalmente en dos tipos: la participación "consultiva" o "pasiva", que refiere al involucramiento en instancias consultivas no deliberativas, y la participación "decisiva" o "comprometida", que refiere a la participación en las esferas de gestión pedagógica y gobernanza institucional de la escuela (Gatt & Petreñas, 2012). Este segundo tipo de participación pondría mayores barreras a los padres y madres de nivel bajo o medio, quienes podrían no sentirse aptos o lo suficientemente calificados para intervenir en áreas que requerirían conocimientos más especializados (Van Velsor & Orozco, 2007; Weiss et al., 2005).

La investigación empírica en Chile ha abordado escasamente la naturaleza de la participación decisiva en la escuela. En general, se ha reportado evidencia de la influencia de la participación parental en los resultados académicos de los hijos (por ejemplo, ver Lara & Saracosti, 2019) o de la influencia del nivel socioeconómico de los padres en dicha participación, pero abordando la participación parental en actividades organizadas por la escuela, y no como una participación comprometida o decisiva. Este estudio buscó llenar esa brecha, indagando en el efecto del nivel socioeconómico de los padres sobre la disposición a participar comprometidamente en la escuela.

Con relación a la primera hipótesis, no se encuentra evidencia estadística para afirmar que los padres con hijos en cursos menores de la enseñanza básica tengan una disposición a participar más decisivamente en los procesos escolares. De hecho, ocurriría lo contrario. Los padres y apoderados con hijos en segundo ciclo básico estarían más dispuestos a involucrarse en la administración de los recursos del colegio, en apoyar a los profesores en la sala de clases y en la elaboración del reglamento de disciplina que los padres con hijos en primer ciclo básico. Una explicación a este hallazgo podría relacionarse con las ocupaciones asociadas a la adolescencia temprana o a la

posible incidencia de conductas disruptivas de los hijos en esta etapa, que haría que los padres buscaran involucrarse más en asuntos como el reglamento de la disciplina o el apoyo al aprendizaje en el aula.

Para la segunda hipótesis, los resultados muestran que los padres de clase media suelen presentar una mayor disposición a participar decisiva o comprometidamente en los procesos escolares de sus hijos, en comparación con los padres de clase alta. Este resultado puede deberse fundamentalmente a las características del sistema educacional chileno. Los padres de clase alta eligen mayoritariamente escuelas pagadas muy competitivas, con buenos resultados académicos y de gestión institucional, lo que los haría desligarse de aspectos como la administración de los recursos económicos o la gestión del personal docente. Existiría, por tanto, una confianza tácita de que "la escuela lo hace bien". Los padres de clase media optan por colegios con otras dependencias administrativas, lo que los empujaría a involucrarse más activamente en la supervisión de la operación institucional o en la calidad de los profesores. Este estudio reporta una disposición muy significativa de los padres del nivel socioeconómico más bajo de la muestra a "apoyar a los profesores en la sala de clases", en comparación con los padres de nivel alto. Esta evidencia apuntala la idea de que los padres de nivel bajo se inclinan a una coparticipación en la educación que sus hijos reciben en la escuela. Una explicación a este resultado podría atribuirse a que los profesores que dan clases a sus hijos no son de la suficiente calidad, por lo que se debería reforzar la enseñanza a través de dispositivos complementarios de apoyo al aprendizaje.

Una primera limitación de este estudio tiene que ver con que se evaluaron las disposiciones autodeclaradas a participar, y no la participación efectiva en los distintos ítems. Futuros estudios podrían indagar en esta brecha. Por otro lado, y a nivel metodológico, la encuesta que entregó los datos para esta investigación tiene representatividad solo a nivel metropolitano; es decir, solo consideró a padres y apoderados que residen en la zona urbana más poblada del país. Sería interesante indagar en la participación parental de padres y apoderados en zonas rurales, o en comunidades escolares más pequeñas y menos impersonales, en las que podría conjeturarse que la participación parental decisiva sería más significativa. Esta hipótesis ya fue comprobada en un estudio empírico que comparaba las creencias de participación parental en escuelas urbanas y rurales de México (Echeverría et al., 2020).

Finalmente, este estudio buscó constituirse como un insumo para el análisis de la sociología de la participación parental en la escuela y en el diseño de estrategias para estimular una mejor alianza entre padres y escuela.

Referencias

- Abrams, L., & Gibbs, J. (2002). Disrupting the Logic of Home-School Relations: Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384-408. <https://doi.org/10.1177/00485902037003005>
- Andrich, D., De Jong, J., & Sheridan, B. (1997). Diagnostic Opportunities with the Rasch Model for Ordered Response Categories. En J. Rost y R. Langeheine (eds.),

- Applications of Latent Trait and Latent Class Models in the Social Sciences* (pp. 59-72). Waxmann Verlag. <https://bit.ly/3UqsBhP>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Benson, F., & Martin, S. (2003). Organizing Successful Parent Involvement in Urban Schools. *Child Study Journal*, 33(3), 187-193. <https://bit.ly/3S5ICZW>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why Poor Children Are More Likely to Become Poor Readers: The School Years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. The Brookings Institution. <https://bit.ly/3s5R8wk>
- Dubois, B., & Burns, J. (1975). An Analysis of the Meaning of the Question Mark Response Category in Attitude Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 35(4), 869-884. <https://doi.org/10.1177/001316447503500414>
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. En A. Booth y J. Dunn (eds.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3-34). Routledge. <https://bit.ly/3TvWnRD>
- Echeverría, S., Sandoval, R., Sotelo, M., Barrera, L., & Ramos, D. (2020). Beliefs about Parent Participation in School Activities in Rural and Urban Areas: Validation of a Scale in Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00639>
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research*. Family-School and Community Partnerships Bureau. <https://bit.ly/3EV9gR5>
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas*. Fundación CAP. <https://bit.ly/3eEnACV>
- Epstein, J., & Connors, L. (1992). School and Family Partnerships. *Practitioner*, 18(4). <https://bit.ly/3ELY7IE>
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting Home, School, and Community. En M. Hallinan (dir.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306). Springer. <https://bit.ly/3VvRXvX>
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE. <https://bit.ly/3MFvijo>
- Frey, A., & Dupper, D. (2005). A Broader Conceptual Approach to Clinical Practice for the 21st Century. *Children & Schools*, 27(1), 33-44. <https://doi.org/10.1093/cs/27.1.33>
- Gatt, S., & Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52. <https://bit.ly/3EM0k0q>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental Involvement to Parental Engagement: A Continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gubbins, V. (2011). *Estrategias de involucramiento parental de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. <https://bit.ly/3VuQsOq>
- Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhé*, 25(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020a). Determinants of Parental Involvement in Primary School: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020b). Parental Involvement and Low-SES Children's Academic Achievement in Early Elementary School: New Evidence from Chile. *Educational Studies*, 46, 548-569. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620691>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776. <https://bit.ly/3VBtQfh>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Nunnally, J. (1995). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/3MHNsua>
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance since 2000 (Volume V)*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- O'Connor, S. (2001). Voices of Parents and Teachers in a Poor White Urban School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 175-198. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0603_2
- Pizarro, P., Santana, A., & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://bit.ly/3yQvKix>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Sheldon, S., & Jung, S. (2015). *The Family Engagement Partnership: Student Outcome Evaluation*. Johns Hopkins University. <https://bit.ly/3D54AXs>
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. <https://doi.org/10.2307/1130626>
- Tárraga, V., García, B., & Reyes, J. (2017). Home-Based Family Involvement and Academic Achievement: A Case Study in Primary Education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373636>
- UNICEF, & Ministerio de Educación de Chile. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF / Ministerio de Educación de Chile. <https://bit.ly/3eG29kR>
- Universidad Finis Terrae (2015). Quinta Encuesta sobre Educación y Familia. Universidad Finis Terrae.
- Valdés, A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99-114. <https://bit.ly/3NWMY3Z>

- Valdés, Á., Carlos, E., & Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 92-109. <https://bit.ly/3ETDI3G>
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-228). Pontificia Universidad Católica de Chile / UNESCO. <https://bit.ly/3eBozDX>
- Van Velsor, P., & Orozco, G. (2007). Involving Low-Income Parents in the Schools: Community-Centric Strategies for School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 17-24. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100103>
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza: Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*, 3(6). <https://bit.ly/3hpp1WF>
- Weiss, H., Kreider, H., López, M., & Chatman, C. (eds.). (2005). *Preparing Educators to Involve Families: From Theory to Practice*. Sage. <https://bit.ly/3CLs7ez>

Declaración de conflicto de intereses

Los/as autores/as declaran no tener conflictos de intereses

Declaración de la contribución de los/as autores/as

Eduardo Santander es el autor principal del artículo. Participó en la redacción del marco teórico y aplicó el análisis estadístico. Patricia Soto de la Cruz participó en la elaboración del problema de investigación y en el análisis de resultados. Mariela Avendaño participó en el planteamiento del problema, la redacción del marco teórico y la sistematización bibliográfica.

Anexo

Ficha técnica de la 5.ª Encuesta Metropolitana de Familia y Educación

Población objetivo

La población objetivo del estudio corresponde a personas de 18 años o más que sean residentes habituales de viviendas particulares ocupadas localizadas en las comunas de la Región Metropolitana, específicamente de la provincia de Santiago, y que sean apoderados o tengan a su cargo en su hogar a al menos un estudiante cursando educación básica.

Marco muestral

Se utilizó el marco de muestreo para zonas urbanas que actualiza el Instituto Nacional de Estadísticas para la selección de muestras para encuestas de hogares. Este marco muestral se genera a partir de cartografía digital, actualizado en este caso al segundo semestre del año 2008. Las unidades primarias de muestreo (UPM) en el área urbana se denominan *manzanas*, y corresponden a delimitaciones geográficas fijas.

Diseño muestral

En síntesis, el diseño muestral se define como un muestreo probabilístico multietápico, estratificado por comunas. En la primera etapa se seleccionan manzanas censales. En la segunda etapa, se seleccionan viviendas ocupadas. En la tercera etapa se seleccionará a residentes mayores de 18 años de edad que tengan a su cargo a estudiantes cursando educación básica.

A continuación se describe en detalle el diseño empleado para la selección de la muestra. La UPM corresponde a manzanas del sector urbano de las comunas precisadas. En esta etapa se seleccionan aleatoriamente manzanas considerando la cantidad de manzanas censales que corresponden a cada comuna, de acuerdo a la estratificación proporcional. Esto garantiza que las UPM de mayor tamaño (las que concentran más población) tendrán mayor probabilidad de ser escogidas. La selección se realiza mediante un sistema computacional diseñado especialmente para estos efectos, lo que garantiza aleatoriedad al proceso. Las unidades secundarias de muestreo corresponden a las viviendas en las manzanas seleccionadas en la etapa previa. En cada UPM se escogen cinco hogares, número que, se ha comprobado, proporciona buenos resultados operacionales y estadísticos. Esto se realiza mediante un procedimiento aleatorio (muestreo sistemático). Las UPM son identificadas en un mapa, de manera tal que el encuestador se oriente geográficamente.

Las unidades últimas de muestreo en este estudio conciernen a las personas mayores de 18 años, residentes habituales de las viviendas seleccionadas en la muestra, y que son apoderados o tienen a su cargo en su hogar a al menos un estudiante cursando educación básica. La persona seleccionada a este nivel es el único informante a entrevistar. Al igual que sucede en la etapa anterior de selección, no se dispone de un listado de las personas que cumplan con estos requerimientos antes del sondeo; por lo tanto, se debe ejecutar un procedimiento que permita identificar a las personas elegibles en cada vivienda y luego seleccionar a una para entrevistar. En este caso, la selección de las viviendas se hace en terreno por medio de una tabla de Kish.

Error muestral

Si bien este estudio corresponde a un diseño de muestras complejas, para estimar los errores de muestreo se asume un diseño de muestreo aleatorio simple. De acuerdo a ello, el error muestral máximo para un tamaño de 1065 casos es de 3 %. El error muestral fue calculado considerando varianza máxima y un nivel de confianza del 95 %, y se puede obtener a partir de la aplicación de la siguiente fórmula:

$$e = Z_{1-\alpha/2} * \sqrt{\frac{p^*(1-p)}{n}}$$